

Seitter, Wolfgang

Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 427-442



Quellenangabe/ Reference:

Seitter, Wolfgang: Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 3, S. 427-442 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111841 - DOI: 10.25656/01:11184

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111841>

<https://doi.org/10.25656/01:11184>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 3 – Mai 1993

Essay

- 369 KONRAD WÜNSCHE
Tabus über dem Schülerberuf

Thema: Theorie der Erwachsenenbildung

- 385 KLAUS HARNEY
Moderne Erwachsenenbildung:
Alltag zwischen Autonomie und Diffusion.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 391 JOCHEN KADE
Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenen-
bildung
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA
„Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und
Teilnehmer!“
Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in
politischen Veränderungssituationen
- 427 WOLFGANG SEITTER
Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen
Traditionen
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER
Die Temporalität von Erwachsenenbildung.
Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des
Weiterbildungssystems

Thema: Interkulturelle Erziehung

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †
Selektive Rollenzuweisung in interethnischen Beziehungen
am Beispiel der Erwachsenenbildung

- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE
Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder.
Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

Besprechungen

- 501 MAX LIEDTKE
Gisela Miller-Kipp: Wie ist Bildung möglich?
Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt
- 507 UWE HENNING
Helmut Heiber: Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz
Eckart Krause/Ludwig Huber/Holger Fischer (Hrsg.):
Hochschulalltag im „Dritten Reich“.
Die Hamburger Universität 1933–1945
- 510 KLAUS KRAIMER
Werner Helsper/Hermann J. Müller/Eberhard Nölke/Arno Combe:
Jugendliche Außenseiter.
Zur Rekonstruktion gescheiterter
Bildungs- und Ausbildungsverläufe

Dokumentation

- 517 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1992
- 547 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 369 KONRAD WÜNSCHE
Taboos Related to the Student Profession

Topic: The Theory of Adult Education

- 385 KLAUS HARNEY
Modern Adult Education: Workaday Routine Between Autonomy
and Diffusion – An Introduction
- 391 JOCHEN KADE
Conditions of Learning Beyond Adult Education
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA
“Dear Citizens! Dear Participants!” – Institutional self-portrayals of
colleges of further education (Volkshochschulen) in times of political
change
- 427 WOLFGANG SEITTER
Adult Education Between Europeanization and National Traditions
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER
The Temporal Structure of Adult Education – Reflections on a time-
focussed theoretical reconstruction of the system of further education

Topic: Intercultural Education

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †
Selective Role Assignment In Interethnic Relations In
Adult Education
- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE
Institutionalized Discrimination Against Migrant Children –
The production of ethnic differences by the school

Reviews

501

Documentation

- 517 Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics

Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen

Zusammenfassung

Der Aufsatz untersucht vor dem Hintergrund des europäischen Einigungsprozesses und seiner homogenisierenden Auswirkungen auf die nationalen Bildungssysteme historisch bedeutsame Ausprägungsformen von Erwachsenenbildung in Deutschland, Frankreich und Spanien. Ihre Genese und nationalspezifische Verfestigung werden als Resultat unterschiedlicher Differenzierungsverläufe im Spannungsfeld privater volksbildnerischer Vereinstätigkeit und staatlich-öffentlicher Beschulung rekonstruiert. Aufgrund ihrer flexiblen Anpassungsstrategien sind diese erwachsenenbildnerischen Traditionen auch gegenwärtig in der Lage, sich gegenüber dem verstärkten Konkurrenzdruck marktwirtschaftlich orientierter Träger mit betont berufsqualifikatorischen Angeboten zu behaupten.

Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses ist in den letzten Jahren verstärkt über die Voraussetzungen und Folgen bildungspolitischer Harmonisierungsmaßnahmen diskutiert worden. Dabei bezieht sich die Diskussion nicht nur auf die institutionelle und inhaltliche Heterogenität im schulischen, fachschulischen oder universitären Bereich, sondern auch auf die Vielgestaltigkeit der nationalen Erwachsenenbildungsstrukturen. Denn ungeachtet der Expansion und Dynamisierung des Weiterbildungsbereiches lassen sich in den meisten europäischen Staaten historisch gewachsene und institutionell verfestigte Erwachsenenbildungstraditionen ausmachen, die einer Politik der zügigen, umfassenden und scheinbar problemlosen Harmonisierung und Integration deutliche Grenzen setzen.

Ich möchte im folgenden die These von der Heterogenität und Festigkeit erwachsenenbildnerischer Ausprägungsformen anhand dreier Traditionslinien untersuchen, die sich im 20. Jahrhundert allmählich herausgebildet haben und die in ihren nationalen Kontexten auch gegenwärtig zu den Hauptströmungen des jeweiligen Weiterbildungsspektrums gehören: die allgemeine, öffentliche deutsche *Erwachsenenbildung* mit den Volkshochschulen als ihrem institutionellen Zentrum, die auf Gemeinwesen- und Freizeitentwicklung hin orientierte *animation socio-culturelle* in Frankreich sowie die Alphabetisierungsaufgaben und berufliche Kenntnisvermittlung wahrnehmende spanische *educación de adultos*. Dabei möchte ich in *historisch-vergleichender Perspektive* die Genese und allmähliche Verfestigung dieser erwachsenenbildnerischen Strukturen als Resultat unterschiedlicher funktionaler und institutioneller Differenzierungsprozesse interpretieren. Im Zentrum der Analyse steht das *Kompensations- und Komplementärverhältnis privater erwachsenenbildnerischer Vereinstätig-*

keit relativ zum öffentlichen Schulwesen und die sowohl institutionell als auch zeitlich variierende Ausgestaltung der drei Kernbereiche volksbildnerischer Arbeit im 19. und 20. Jahrhundert: die Vermittlung elementarer Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), der Erwerb fachspezifischer Kompetenzen (Handwerkerfortbildung, Gewerbeunterricht, technisches Zeichnen) und die Verbreitung wissenschaftlicher und kultureller Kenntnisse (Popularisierung von Wissenschaft, künstlerisch-musikalische Darbietungen). Mit dieser Fokussierung auf das Spannungsverhältnis Verein – Schule ist die Annahme verbunden, daß die Strukturierung von Erwachsenenbildung als einem eigenständigen – autonomen – Bereich im Bildungswesen sich maßgeblich unter Bedingungen von Heteronomie – nämlich in Abhängigkeit zur Schulentwicklung – vollzogen hat. Zielperspektive der Untersuchung ist die Herausarbeitung nationalspezifischer Differenzierungsverläufe von Volks- bzw. Erwachsenenbildung: die Verselbständigung akademischer Bildungspflege in Deutschland (1.), die Herausbildung freizeitkultureller Betätigung in Frankreich (2.) und die Perpetuierung kompensatorischen Erwachsenenunterrichts in Spanien (3.). Abschließend werden die institutionellen Veränderungsspielräume einer sich zwischen Europäisierung und nationaler Beharrungskraft bewegenden Erwachsenenbildung erörtert (4.).

1. Erwachsenenbildung als akademische Bildungspflege (Deutschland)

In Deutschland, insbesondere in Preußen, errang das öffentliche Elementarschulwesen im Vergleich zu Frankreich und Spanien schon sehr frühzeitig eine dominierende Stellung. Maßgeblich für diese gesellschaftliche Position der Schule war der konsequente Wille der preußischen Regierungen, über das Medium der Schule nicht nur die elementaren Kulturtechniken flächendeckend zu verbreiten, sondern einen direkten Zugriff auf die unterrichtspflichtige Bevölkerung jenseits der lokalen Monopolgewalten zu schaffen (LESCHINSKY/ROEDER 1983, S. 78ff.). Der systematische Ausbau des Elementarschulwesens führte schon in den 1860er Jahren zu einer fast vollständigen Beschulung der unterrichtspflichtigen Bevölkerung in öffentlichen Schulen und zu einer drastischen Reduzierung des Analphabetentums bei allerdings beträchtlichen regionalen Disparitäten (FRANÇOIS 1983, S. 756ff.). In den 1880er Jahren erfolgte dann die endgültige – quantitative und qualitative – Konsolidierung des Elementarschulwesens, das trotz seiner Abkoppelung vom Berechtigungsweisen und seiner Fixierung auf religiöse und elementare Inhalte der breiten Masse der Bevölkerung eine solide Alphabetisierung ermöglichte.

Die elementarschulischen Komplementärmaßnahmen der privaten – konfessionellen, bürgerlichen oder der Arbeiterbewegung zuzurechnenden – Vereine, die sich z. T. schon im Vormärz etablierten und im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts eine enorme Verbreitung erfuhren, wurden durch diese staatlichen Alphabetisierungsanstrengungen zunehmend entlastet bzw. obsolet. Ihre auf elementare Bildung bezogenen Kurse strebten daher seit der Jahrhundertmitte eher eine Optimierung der schon auf der Volksschule erworbenen

sprachlichen und mathematischen Kenntnisse als eine nachholende Qualifizierung auf der Grundlage einer inexistenten oder nur mißlungenen Schulerfahrung an (BALSER 1959; BIRKER 1973).

Auch im Fachschulwesen kam es während des 19. Jahrhunderts zu einem verstärkten Engagement der öffentlichen Hand. Nachdem mit dem *Gewerbeinstitut* und den *Provinzialgewerbeschulen* schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts die beiden oberen Hierarchiestufen des Fachschulwesens staatlicherseits besetzt worden waren, begann gegen Ende des 19. Jahrhunderts der zunächst nur zögerliche, nach der Jahrhundertwende dann jedoch immer stärker forcierte Ausbau des öffentlichen Fachschulwesens auch auf der unteren Hierarchieebene. In diesem Prozeß wurden die zahlreichen Fortbildungsschulen der privaten Träger und Vereine, die von ihrem Angebotsspektrum und ihrer Klientel her zwischen den beiden Polen einer Wiederholungsschule und einer gewerblich-technischen Handwerkerfortbildungsanstalt oszillierten, sukzessive von städtischen Einrichtungen verdrängt (HARNEY 1987). Die ehemals auf freiwilliger Basis operierenden Fortbildungsschulen wurden mittels lokaler Ortsstatute in Anstalten mit Pflichtcharakter für die jugendliche Bevölkerung transformiert und in der Ausgestaltung ihres Fächerkanons immer stärker reglementiert und homogenisiert. Reichsweit setzte sich die obligatorische Fortbildung von Jugendlichen auch nach der allgemeinen Schulpflicht dann mit der Etablierung von Berufsschulen in der Weimarer Republik durch. Neben der Garantie fachspezifischer Kenntnisvermittlung für eine möglichst breite Bevölkerungsgruppe spielten bei diesem Ausbau des öffentlichen Fachschulwesens auf der unteren Hierarchieebene vor allem die bürgerlichen Ängste vor einer im Gefolge der Urbanisierung als unkontrollierbar angesehenen Jugend eine Rolle. Vermittlung von Fachkenntnissen und staatspolitische Erziehung waren die institutionelle Antwort auf die Frage, wie die *Lücke* zwischen Schulabgang und Wehrdienst geschlossen werden sollte (GREINERT 1975).

Die Kommunalisierung ursprünglich privat betreuter Aufgaben und ihre Ausrichtung auf allgemeine Zugänglichkeit und Öffentlichkeit hin beschränkten sich jedoch nicht nur auf die Vermittlung elementaren und fachspezifischen Wissens. Denn auch die kulturelle Komponente volksbildnerischer Arbeit, die ursprünglich ebenfalls in die vielfältigen privaten Vereinsnetze eingelagert war, ging in einem Prozeß institutioneller Verselbständigung auf öffentliche bzw. quasi-öffentliche Einrichtungen über und emanzipierte sich von den stadtteilbezogenen, partikularen Vereinsmilieus. Diese institutionell sich festigende und von Alphabetisierung und fachlicher Kenntnisvermittlung ‚befreite‘ Volksbildung stellte als *kulturelle Einrichtung für jedermann* Bildungsangebote bereit, die eine schon alphabetisierte Bevölkerung zur Voraussetzung hatten. Bei ihrer Arbeit orientierte sie sich an dem prestigebehafteten akademischen Bildungsideal und entsprach einer weitverbreiteten Forderung nach Popularisierung und Demokratisierung von höherer Bildung, Wissenschaft und Kunst (SEITTER 1991, S. 280ff. und 297ff.).

Dieser Wandel von der milieubezogenen volksbildnerischen Vereinstätigkeit zur akademischen Bildungspflege für alle wurde von verschiedenen Seiten begünstigt und vorangetrieben: zum einen durch die städtische Leistungsverwaltung, die in der Bereitstellung von Leistungen für die Allgemeinheit ein wichtiges kommunales Integrationsinstrument sah; zum anderen durch die re-

gionale oder nationale Organisation von Volksbildungsvereinen des neuen Typs, welche – wie die *Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung* (1871), die *Comeniusgesellschaft* (1892) oder der *Dürerbund* (1902) – die Pflege von Bildung, Wissenschaft und Kunst zu ihrem ausschließlichen Vereinszweck erklärten; zum dritten durch volksbildnerisch engagierte Hochschullehrer, die sich im *Verband für volkstümliche Hochschulkurse von Hochschullehrern im Deutschen Reich* (1899) zusammenschlossen und die universitäre Ausrichtung der neuen Volksbildungsformen nachhaltig förderten; und schließlich durch die bürgerlichen Akademien auf lokaler Ebene, welche eine bislang sozial elitäre Bildungspraxis auf eine breitere gesellschaftliche Basis stellen und damit einen Beitrag zur Klassenversöhnung leisten wollten (DRÄGER 1975; SEITTER 1990, S. 57 ff.).

Aus diesem Zusammenspiel von kommunaler Leistungsverwaltung, akademischem Bildungsideal, institutioneller Verstetigung wissenschaftsorientierter Volksbildung und Demokratisierung von Wissen entstand – zunächst in den Großstädten – die Volkshochschule als der dominante Typus institutioneller Erwachsenenbildung. In einem massiven Gründungsschub zu Beginn der Weimarer Republik etablierten sich die Volkshochschulen dann auch in mittleren und kleinen Städten, wohingegen im ländlichen Bereich die Heimvolkshochschulen mit Internatscharakter vorherrschten (STEINDORF 1968). Die Volkshochschulen (*freie Volksbildung*), die mit ihrem allgemeinen, öffentlichen und an alle Bevölkerungsgruppen gerichteten Angebot spätestens seit dieser Zeit eine herausragende Stellung innerhalb des deutschen Volksbildungsspektrums einnahmen, konnten freilich weder die konfessionellen noch die arbeiterbezogenen Volksbildungsalternativen (*gebundene Volksbildung*), welche allgemeine Bildung mit weltanschaulich-ideologischer bzw. politischer Mitgliedserschulung verbanden, verdrängen. Gemeinsam war beiden Richtungen jedoch ihre deutliche Umakzentuierung der Angebote hin auf das akademische Vorbild und den traditionellen Bildungskanon (HEITZER 1979, S. 66 ff.; LANGEWIESCHE 1989, S. 108 f. und 117).

An diese in der Weimarer Republik ausgeprägte Volksbildungslandschaft wurde nach dem Zweiten Weltkrieg wieder angeknüpft. Institutionelle und personelle Kontinuitäten verhalfen der allgemeinen, auf den Erwachsenen bezogenen und quasi-öffentlichen Erwachsenenbildungstradition auch in der Bundesrepublik erneut zu einer herausragenden Stellung. Diese Position wurde durch die Strukturentscheidung in den 1960er Jahren, die Erwachsenenbildung als den vierten Sektor des öffentlichen Bildungswesens auszubauen, endgültig zementiert. Die Volkshochschulen erlebten zum zweiten Mal in ihrer Geschichte einen massiven institutionellen Ausbau, nachdem sie durch die Erwachsenenbildungsgesetzgebung der 1970er Jahre auf eine gesicherte rechtliche und finanzielle Grundlage gestellt worden waren. Allerdings wurden im Gefolge bildungsökonomischer Überlegungen (realistische Wende) sowohl die Volkshochschulen als auch die Erwachsenenbildung insgesamt in zunehmendem Maße mit beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen betraut. Berufliche Fort- und Weiterbildung wurde erneut zu einem zweiten Standbein erwachsenenbildnerischer Arbeit, nachdem ihre auf berufliche Erstausbildung bezogenen Anteile in einem langsamen Verlagerungsprozeß seit der Jahrhundertwende auf das öffentliche Fachschulwesen übergegangen waren.

2. Erwachsenenbildung als Freizeitkultur (Frankreich)

Das volksbildnerische Institutionengefüge in Frankreich wurde von drei Entwicklungen geprägt, die sich von den Differenzierungsverläufen in Deutschland charakteristisch unterschieden: erstens von der institutionellen Langlebigkeit der sogenannten Erwachsenenkurse (*cours d'adultes*), die nach dem Wegfall der ihnen ursprünglich zgedachten Erwachsenenalphabetisierungsfunktion mehrere inhaltliche Wandlungsprozesse durchliefen; zweitens von dem ungelösten Problem einer adäquaten fachlichen Kenntnisvermittlung für die Masse der (ungelernten) Arbeiterschaft; und drittens von dem Ausbau der kulturellen Komponente von Volksbildung nicht in Richtung allgemeiner, wissenschaftsorientierter Bildung, sondern in Richtung Freizeit- und Sportkultur.

Das französische Primarschulwesen wurde zum ersten Mal im Jahre 1833 in umfassender und verbindlicher Weise öffentlich-rechtlich kodifiziert. Trotz eines verstärkten Schulausbaus, der zwischen 1830 und 1860 zu einer klaren Verbesserung der schulischen Elementarversorgung für die breiten Bevölkerungsschichten führte, erreichte das öffentliche Primarschulwesen erst mit der Schulgesetzgebung der 1880er Jahre seine definitive Stärkung und Stellung. Bis in die frühen 1890er Jahre hinein blieb daher die nachträgliche Alphabetisierung Erwachsener ein volksbildnerisches Problemfeld (PROST ²1968, S. 89 ff.; LÉON 1983, S. 34 ff.). Die Bearbeitung dieses Aufgabengebietes wurde nicht nur von den zahlreichen Vereinen der Kirche, der Arbeiterbewegung und des bürgerlichen Republikanismus übernommen, sondern war von Anfang an mit einer an das öffentliche Primarschulwesen angegliederten Einrichtung, den Erwachsenenkursen, verknüpft. Diese Kurse, welche der nicht oder nur gering beschulten erwachsenen Bevölkerung Gelegenheit geben sollten, die auf der Tagesschule für Kinder vermittelten Kenntnisse abends nachzuholen, erfuhren mit dem Rückgang der Analphabetenzahlen allerdings eine deutliche Umorientierung. Denn die kompensatorischen Lernangebote, die bis zur Jahrhundertmitte im Vordergrund standen, wurden in zunehmendem Maße von fachspezifischen Unterrichtsinhalten (Zeichnen, Geometrie, Geschichte, Geographie, Physik, Buchhaltung) verdrängt. Spätestens zu Beginn der 1890er Jahre hatten die Erwachsenenkurse ihre Alphabetisierungsfunktion vollständig zugunsten der Perfektionierung schon erworbener Kenntnisse bzw. des Erwerbs fachspezifischen Wissens aufgegeben. Diese inhaltliche Veränderung ging zusätzlich mit einer stärkeren Betonung der staatsbürgerlichen Erziehung (*formation civique des citoyens*) und dem Ausbau außer- und paraschulischer Einrichtungen, die besonderen Wert auf Aktivitäten wie Sport, Freizeit, Kunst und der *l'éducation d'à côté* (Freundesgruppen, Zirkel, Bibliotheken) legten, einher (BOIRAUD 1982). Die allmähliche Metamorphose der Erwachsenenkurse von einer schulisch orientierten Alphabetisierungsmaßnahme über Fachbildung hin zur Jugenderziehung und Freizeitpädagogik erfuhr durch die Entwicklung der allgemeinen Freizeitpädagogik während der 1920er Jahre (s. u.) einen weiteren Schub.

Im Vergleich zu den inhaltlichen Umorientierungen der Erwachsenenkurse blieb die berufs- und fachspezifische Kenntnisvermittlung ein kontinuierliches Feld volksbildnerischen Tuns. Insbesondere die Reformbedürftigkeit der Lehr-

lings- und beruflichen Elementarausbildung, deren traditionelle Formen durch die Aufhebung der alten Handwerkskorporationen und das Verbot berufsständischer Vertretung zunichte gemacht und der individuell-privatrechtlichen Regelung ohne staatliche oder korporative Normierungen überlassen worden waren, avancierte im 19. und 20. Jahrhundert zu einem innenpolitischen Dauerthema. Die staatlichen Versuche, das vollzeitschulische Modell auf die elementare Fachausbildung anzuwenden – die *écoles professionnelles* und *écoles d'apprentissage* in den 1880er Jahren sowie die *cours professionnels* in den 1920er Jahren –, scheiterten entweder an der relativ geringen Breitenwirkung oder an der Akademisierungstendenz der neuen Schulen, die schon relativ bald „die ihnen ursprünglich zugedachten Ausbildungsfunktionen zugunsten der Ausbildung von Werkmeistern, technischen Angestellten und Technikern“ (SCHRIEWER 1982, S. 257) überschritten.

Neben den staatlich-öffentlichen Einrichtungen zur fachlichen Aus- und Weiterbildung existierten zahllose private Anbieter fachbezogener Kurse. Doch auch die bürgerlich-republikanischen Vereinigungen (*Société pour l'instruction élémentaire*, *Association polytechnique*, *Association philotechnique*), die zahlreichen Patronatsschulen der Arbeitgeberschaft, die Kurse der Handelskammern oder die Schulen von katholischer Seite (insbesondere die Schulen der *Frères des écoles chrétiennes*) bildeten durch ihre Fachkurse eher Facharbeiter, Vorarbeiter oder Werkmeister, also die „travailleurs intermédiaires“ (TERROT 1983, S. 96), denn ungelernte (Jung-)Arbeiter aus. Ebensovienig galten die Sonntags- oder Abendkurse, die seit 1819 das *Nationalkonservatorium für Gewerbe (Conservatoire nationale des arts et métiers)* veranstaltete, der einfachen Arbeiterschaft, sondern vor allem den weiterbildungswilligen Führungskräften der Industrie. Auch die Fachkurse der Arbeitersyndikate und Arbeiterbörsen waren eher für eine Arbeiteraristokratie bestimmt und erreichten schon durch ihre quantitative Beschränkung nur einen Bruchteil ihrer Klientel (PROST ²1968, S. 311; LÉON 1983, S. 154f.).

Trotz dieser institutionellen Vielfalt fachlicher Bildungsangebote war die volksbildnerische Arbeit im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf eine Arbeiterelite begrenzt. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg und im Zuge der immensen Wiederaufbauarbeiten der französischen Industrie intensivierten sich die staatlichen Bemühungen zur Behebung des Facharbeiterdefizits und zur – möglichst schnellen – Qualifizierung des großen Anteils ungelernter Arbeitskräfte. In Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften entstand über verschiedene Etappen gesetzlicher Kodifizierung in den 1950er und 1960er Jahren ein System beruflicher Aus- und Weiterbildung, das die Vielfalt privater Initiativen durch ein öffentlich-rechtlich geregeltes Angebot ersetzte und insbesondere zu Beginn der Fünften Republik als Instrument kollektiver Aufstiegs-erwartungen (*promotion sociale*) eingesetzt wurde (TERROT 1983, S. 184 ff. und 225 ff.).

Die kulturelle Komponente von Volksbildung entwickelte sich in Frankreich ebenfalls unter anderen Prämissen als in Deutschland. Zwar rückte mit den Volksuniversitäten (*Universités populaires*), die im Gefolge der Dreyfusaffäre aus einer partiellen Interessenverbindung der französischen Arbeiterschaft mit einem Teil der republikanisch gesonnenen Intellektuellen entstanden waren und um die Jahrhundertwende einen enormen Aufschwung erlebten, eine In-

stitution mit allgemeinen, wissenschaftsorientierten Bildungsangeboten ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Nach den schnellen Enttäuschungen der zum Teil euphorischen Gründungserwartungen verengten die Volksuniversitäten jedoch ihr Angebotsspektrum – ähnlich wie die Erwachsenenkurse – auf zwei Grundbereiche: auf fach- und berufsbezogene Kenntnisvermittlung sowie auf Freizeit- und Geselligkeitsveranstaltungen für die ganze Familie (CACÉRÈS 1964, S. 61 f.; MERCIER 1986, S. 87 ff. und 126 ff.).

Die zunehmende Ausrichtung volksbildnerischer Tätigkeit auf Freizeitgestaltung wurde in den 1920er Jahren durch die Jugendbewegung und die Förderung neuartiger Freizeitaktivitäten erheblich verstärkt. Während die Jugendorganisationen schon in den 1920er Jahren eine enorme Breitenwirkung erzielten und das Leben in der Natur (Wandern, Reisen, Camping, Jugendherbergen) entdeckten, wurde die allgemeine Freizeitbewegung vor allem durch die Gesetzgebung der Volksfrontregierung im Jahre 1936 gefördert und erweitert (COUTROT 1981; ORY 1981). Neben der Gewährung verbilligter Zugtickets in der Ferienzeit, dem Bau von Sportstadien, der Errichtung von Jugendherbergen, der Einführung des Volkssportscheins und der Förderung des Reisens generell erlebten auch die neuen Medien, Radio und Kino, in den 1920er und 1930er Jahren eine erste Massenverbreitung. Die Volksbildung löste sich zwischen 1920 und 1940 immer stärker von der Vorherrschaft der Schule, so daß das Binom *instruction/peuple* zunehmend durch das Begriffspaar *culture-loisirs/public* ersetzt wurde (CACÉRÈS 1964, S. 70 ff.; LÉON 1983, S. 167).

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg erhielt dieser – bürgerlich-liberal-laizistische – Strang volksbildnerischer Arbeit erhebliche Unterstützung seitens der staatlichen Organe. Die Bereitstellung technischer Ausrüstungsgegenstände, der Aufbau einer kulturellen und sportlichen Infrastruktur durch die Initiativen des *Ministeriums für kulturelle Angelegenheiten* und des *Hochkommissariats für Jugend und Sport* (Theater, Kino, Ausstellungsräume, Bibliotheken, Sporthallen, soziale Zentren, Künstlerateliers, Jugendklubs, Studienzirkel, Klub- und Kulturhäuser) sowie die Idee der Planbarkeit von kultureller Entwicklung bereiteten das Terrain für die massive Verbreitung der *animation socio-culturelle* in den 1960er Jahren. Als institutionalisierte Form der Begegnung setzte sie mit ihrer Freizeit- und Gemeinwesenorientierung, mit ihren neuen Möglichkeiten geselliger Teilhabe, mit der Technisierung ihrer Arbeit und der Professionalisierung des ‚animierenden Personals‘ die Initiativen der volkskulturellen und freizeitorientierten Volksbildung der 1920er und 1930er Jahre fort (LABOURIE 1978).¹

1 Neben der freizeitorientierten Volksbildung gab es auch in Frankreich wissenschaftsorientierte Bildungsangebote, die institutionell von der Kirche und der Arbeiterbewegung – wie beispielsweise das *Höhere Arbeiterinstitut (Institut Supérieur Ouvrier)* – getragen wurden und einer Mitgliederelite die Möglichkeit höherer Bildung boten. Ebenso existierte in Deutschland neben den Volkshochschulen eine Vielzahl von Vereinen, die ihren Mitgliedern gerade im geselligen und sportlichen Bereich Freizeitangebote unterbreiteten (Arbeitersportbewegung). Hinsichtlich ihrer institutionellen Kontinuität und ihrer finanziellen Unterstützung seitens der öffentlichen Organe waren jedoch sowohl die wissenschaftsorientierten Bildungsmöglichkeiten in Frankreich als auch die freizeitorientierten Vereinsaktivitäten in Deutschland den jeweils dominanten volksbildnerischen Ausprägungsformen nachgeordnet.

3. Erwachsenenbildung als kompensatorischer Unterricht (Spanien)

In Spanien verlief die Entwicklung der Volksbildung grundlegend anders als in Deutschland und Frankreich. Denn sowohl die Alphabetisierung der Bevölkerung als auch die fachspezifische Kenntnisvermittlung blieben bis in die 1970er Jahre hinein die beiden Hauptprobleme spanischer Bildungspolitik und damit auch die Aufgabengebiete einer rein kompensatorisch arbeitenden Volksbildung. Die kulturelle Seite volksbildnerischer Arbeit stand – abgesehen von der kurzen Blüte der spanischen Universitätsausdehnungsbewegung – ganz im Schatten dieser beiden dominierenden Bereiche. Erst in den 1980er Jahren konnte sich die Volksbildung von ihrer kompensatorischen Aufgabenbestimmung lösen.

Die ersten staatlichen Regelungen im Bereich des Elementarschulwesens fielen in Spanien ebenso wie in Frankreich in die 1830er Jahre. Im Gegensatz zu Frankreich war der Ausbau des öffentlichen Schulwesens jedoch zu gering, um eine ausreichende schulische Versorgung der unterrichtspflichtigen Bevölkerung zu gewährleisten. Auch das private Schulwesen, das sich vor allem in den Großstädten etablierte, konnte diese Lücke nur teilweise ausfüllen. Als Folge der chronischen schulischen Unterversorgung avancierte die Reduzierung des persistent hohen lese- und schreibunkundigen Bevölkerungsanteils zum bildungspolitischen Dauerproblem nicht nur des 19., sondern auch des 20. Jahrhunderts (VIÑAO FRAGO 1990).

Kompensatorische Maßnahmen zur nachträglichen Alphabetisierung Erwachsener wurden sowohl von privater als auch staatlicher Seite unternommen. Von privater Seite waren es insbesondere die politisch oder weltanschaulich gebundenen Vereine, welche aus Gründen der Mitgliederwerbung und -betreuung eine breitgefächerte Angebotspalette unterhielten. Neben Alphabetisierungskursen umfaßte ihr Programm auch Maßnahmen zur Arbeitsvermittlung und Krankenversicherung, juristische Beratung, genossenschaftliche Wirtschaftsaktivitäten sowie Geselligkeits- und Freizeitpflege. Die Vereine waren mehrheitlich im bürgerlich-liberalen Lager, in der katholischen Kirche oder innerhalb der verschiedenen Fraktionen der Arbeiterbewegung angesiedelt, wobei Katalonien aufgrund seiner regionalistischen Sonderbestrebungen zusätzlich ein katalanistisch ausgerichtetes Vereinswesen besaß (FLECHA 1988). Mit Ausnahme der kirchlichen Aktivitäten wurde dieses weitverbreitete Vereinswesen durch das radikale Verbot assoziativer Betätigung im Gefolge der frankistischen Machtübernahme (1939) vollständig ausgemerzt.²

Staatlicherseits wurden – ebenso wie in Frankreich – schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Erwachsenenschulen (*Escuelas de adultos*) als institutionelle Verlängerung des öffentlichen Schulwesens eingerichtet. Doch weder ihr verstärkter Ausbau in der zweiten Jahrhunderthälfte noch die zahl-

² In Ermangelung regionaler oder lokaler Studien ist die quantitative Bedeutung dieser bürgerlich-liberalen, kirchlichen, sozialistischen, anarchistischen oder katalanistischen Vereinsnetze nur sehr schwer abschätzbar. Als eine der wenigen Ausnahmen vgl. die Studie von CULLA I CLARÀ (1986, S. 382 ff.) über den Barcelonimer Lerrouxismus, einer politisch-sozialen Bewegung, die – benannt nach ihrem Führer ALEJANDRO LERROUX – zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein dichtes Vereinsnetz in Barcelona unterhielt.

reichen Verordnungen nach der Jahrhundertwende (Erweiterung des Fächerkanons, Verlängerung der Unterrichtszeit, Pflichtschulbesuch von Jungarbeitern, Abendkurse auf den Instituten für Sekundarunterricht) konnten die großen Lücken in der elementarschulischen Versorgung der Bevölkerung schließen (GUEREÑA 1990; SEITTER 1991, S. 74ff. und 105ff.). Erst der Bildungsimpetus der Zweiten Republik (1931–1936) brachte durch den Bau neuer Schulen, die Ingangsetzung der sogenannten *Pädagogischen Missionen* und die vermehrte Unterrichtung Erwachsener eine spürbare Verbesserung im elementarschulischen Bereich und eine Senkung der Analphabetenrate von ca. 43% (1920) auf ca. 23% (1940). Auch der Frankismus setzte mit unterschiedlichen Maßnahmen (Schulbaugesetz von 1953; Außerordentlicher Fünfjahresplan zur Errichtung von Schulhäusern und Schulklassen von 1956, Gründung der *Zentraljunta für Schulbau*, Verabschiedung von Entwicklungsplänen in den 1960er und 1970er Jahren) den Kampf gegen das Analphabetentum fort und erreichte zu Beginn der 1970er Jahre erstmalig eine flächendeckende schulische Grundausstattung. Außerdem wurde der Zwang für die noch nicht alphabetisierte erwachsene Bevölkerung, an einer Alphabetisierungsmaßnahme teilzunehmen, dadurch erheblich verschärft, daß der Erwerb des Elementarschulzeugnisses zur Voraussetzung für den Eintritt in das Berufsleben und die Ausübung der Bürgerrechte gemacht wurde. Der mit dieser Verordnung obligatorisch gewordene Erwachsenenunterricht wurde entweder in den traditionellen Abendschulen oder während des Wehrdienstes erteilt. Einen letzten Kraftakt zur Reduzierung des lese- und schreibunkundigen Bevölkerungsanteils stellte die ein Jahrzehnt dauernde *Kampagne gegen das Analphabetentum* (1963–1973) dar. Durch die Zusammenarbeit der verschiedenen gesellschaftlichen Großinstitutionen (Heer, Gewerkschaften, Kirche) konnten in einem Jahrzehnt mehrere Millionen Erwachsene in ca. 5500 Erwachsenen-schulen unterrichtet werden, wobei 70% der Teilnehmerschaft die Alphabetisierungsmaßnahmen mit dem Erwerb des Elementarschulzeugnisses erfolgreich beendeten (LÁZARO FLORES 1975; NAVARRO SANDALINAS 1990, S. 84 und 227ff.).

Fachspezifische Kenntnisvermittlung blieb ebenso wie Alphabetisierung ein bildungspolitisches Dauerproblem. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts existierten neben den Industrie- und Ingenieurschulen mit ihren Ausbildungsgängen auf mittlerem und höherem Niveau nur in den industrialisierten Regionen Spaniens (Katalonien, Baskenland, Madrid) einige städtische Fach- und Gewerbeschulen, die fachschulische Ausbildungsmöglichkeiten auf der unteren Qualifikationsebene anboten. Diese Schulen wurden im Gefolge der beschleunigten industriellen Entwicklung der 1910er und 1920er Jahre zwar verstärkt ausgebaut und in den Berufsbildungsgesetzen von 1924 bzw. 1928 auf eine rechtliche und finanzielle Grundlage gestellt. Für die Masse der ungelernten Industriearbeiterschaft stellte der Besuch fachspezifischer Kurse, die von den Vereinen netzen bürgerlicher, katholischer, katalanistischer oder gewerkschaftlicher Provenienz durchgeführt wurden, jedoch die einzige Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung dar. Diese privat organisierten Kurse waren ebenso wie ihre elementarschulischen Homologe Bestandteil der polyfunktionalen Angebotsstruktur der verschiedenen Vereinsmilieus, in denen Unterricht nicht nur als Medium elementarer Bildung oder fachlicher Spezialisierung, sondern im-

mer auch als Instrument klientelistischer Anwerbung eingesetzt wurde (ALBERDI 1980, S. 535 ff.).

Nach dem Verbot privater Vereinstätigkeit durch den Frankismus mußte die Ausgestaltung des fachschulischen Kurs- und Unterrichtswesens neu geordnet werden. Die staatlichen Initiativen auf diesem Sektor führten zur Gründung von beruflich-technischen Sekundarschulen (1949), zur Neuregelung der Facharbeiteraus- und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb des *Nationalen Berufsförderungsplans für Arbeiter*, der als Antwort auf die großen Migrationsbewegungen der 1960er Jahre eine arbeitsplatzorientierte Kurzausbildung bei gleichzeitigem Verzicht auf festinstallierte Ausbildungszentren vorsah. Als weitere institutionelle Träger übernahmen die vertikal organisierten Syndikate eine am Rande der formalen Berufsausbildung angesiedelte und intensiv auf einen konkreten Arbeitsplatz hin vorbereitende Form fachspezifischer Kurzausbildung. Zwischen 1940 und 1950 entstanden ca. 70 derartige Ausbildungszentren, deren Umfang an ‚beschleunigter‘ Berufsausbildung durch das 1957 gegründete *Gewerkschaftssekretariat für berufliche Kurzausbildung* noch zunahm. Als dritte Form fachlicher Aus- und Weiterbildung entstanden ebenfalls in den 1950er Jahren die *Universidades Laborales*, die als selbstverwaltete genossenschaftliche Anstalten Ausbildungsgänge auf unterer und mittlerer Ebene anboten sowie Fortbildungsabteilungen für Erwachsene mit intensiven Schnellschulungskursen unterhielten (GENOVARD u.a. 1987, S. 126 ff. und 141 ff.).

Die mangelnde elementar- und fachschulische Grundversorgung durch staatlich-öffentliche Schulen einerseits und die Dominanz einer kompensatorisch arbeitenden Volksbildung andererseits führten in Spanien nur zu wenigen Versuchen, eine allgemeinkulturelle Bildungsarbeit zu etablieren. Der wichtigste Versuch zur Vermittlung allgemeiner und wissenschaftlicher Bildung wurde von der spanischen Universitätsausdehnungsbewegung unternommen, die in der Krausistengruppe von Oviedo ihre prominentesten Vertreter fand und von dort aus auf andere Universitätsstädte übergriff.³ Trotz einer gewissen institutionellen Verbreitung um die Jahrhundertwende waren der Universitätsausdehnungsbewegung aufgrund der starken Bildungsdefizite der eigenen Teilnehmerschaft enge Grenzen gesetzt. Elementare Kurse zum Erreichen erster Grundkenntnisse gehörten bald ebenso zu ihrem Programm wie wissenschaftlich orientierte Vortragsreihen oder Lehrkurse. Spätestens seit den 1910er Jahren hatte sich das Vortrags- und Kurswesen der Universitätsausdehnungsbewegung von einer auf Allgemeinbildung und Wissenschaft ausgerichteten Institution in eine weitere, elementares Grund- und Fachwissen vermittelnde Einrichtung verwandelt (TIANA FERRER 1985). Während der Zweiten Republik kam es dann zu einem erneuten Aufflackern allgemeiner Bildungsbestrebungen durch die Wiederaufnahme volksuniversitärer Traditionen bzw.

3 Der *krausismo* – benannt nach dem deutschen Philosophen KARL CHRISTIAN FRIEDRICH KRAUSE (1781–1832) – entfaltete als reformistische Modernisierungsbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine enorme Wirkung. Seine bedeutendste organisatorische Verkörperung war die *Freie Unterrichtsinstitution* (*Institución libre de enseñanza*). Zu KRAUSE und seiner Wirkungsgeschichte in Spanien vgl. KODALLE (1985).

die Gründung libertärer Athenäen. Der Sieg des Frankismus bereitete diesen Initiativen jedoch ein abruptes Ende und stellte sowohl die Primarschule als auch die verschiedenen volksbildnerischen Abteilungen des *Movimiento Nacional* (Frauensektion, Jugendfront, Lehrerdienst) in den Dienst nationalkatholizistischer Indoktrination. Kompensatorischer Erwachsenenunterricht und politisch-religiöse Bekehrungsarbeit wurden während der Franco-Diktatur die beiden dominanten Formen volksbildnerischer Tätigkeit.

Auch in der nachfrankistischen Ära spielte die kompensatorische Volksbildung eine bedeutende Rolle. Während die Unterrichtung der vor allem älteren lese- und schreibunkundigen Jahrgänge (ca. fünf Millionen potentielle Teilnehmer) die sogenannten *Zentren für die Weiterbildung Erwachsener*, (*Centros de educación permanente de adultos*) übernahmen und damit die traditionellen Erwachsenenschulen ablösten, ging die berufliche Ausbildung und Umschulung ganz auf die vom *Nationalen Arbeitsinstitut* organisierten beruflichen Schnellkurse über. Neben diesen beiden Formen traditioneller Volksbildung führte die politische Liberalisierung und Demokratisierung der spanischen Gesellschaft in den 1980er Jahren zu einer Pluralisierung erwachsenenbildnerischer Angebote und zu einer institutionellen Wiederaufnahme historischer Vorbilder (*Universidades populares, Ateneos*). Die Reduzierung einer rein kompensatorischen Erwachsenenbildung und ihre umfassende politisch-kulturelle Ausgestaltung korrespondierten mit der flächendeckend gewährleisteten öffentlich-staatlichen Unterrichtsversorgung. Trotz der nach wie vor bestehenden traditionellen Restbestände dominieren heute die vielfältigen privaten und öffentlichen Organisationen auf allgemeinkulturellem Gebiet, die Gemeinwesenorientierung lokaler Initiativen und die Indienstnahme von Erwachsenenbildung für regionale Identität (PAZ FERNÁNDEZ 1986). In welcher juristischen Form, mit welchen historischen Vorbildern und mit welchen konkreten Inhalten sich die gegenwärtigen Ausprägungsformen erwachsenenbildnerischer Arbeit in Spanien konsolidieren werden, bleibt vorerst allerdings noch unentschieden.

4. Europäisierung nationaler Erwachsenenbildungsstrukturen?

Untersucht man die funktionalen und institutionellen Differenzierungsprozesse von Erwachsenenbildung in Deutschland, Frankreich und Spanien nach diesem historisch-vergleichenden Durchlauf noch einmal auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin, so zeigt sich zunächst, daß Erwachsenenbildung in allen drei Ländern im Spannungsfeld zweier Einrichtungen stand, die beide im 19. Jahrhundert eine starke Expansion erfuhren, sich in ihrer sozialen Anbindung und Organisationsstruktur jedoch grundsätzlich unterschieden: das private Vereinswesen und die staatlich-öffentliche Schule. Während das Vereinswesen von Gruppierungen wie der Kirche, der Arbeiterschaft, dem liberalen Bürgertum oder regionalistischen Bewegungen getragen wurde, in seiner Arbeit einen lokalen Milieubezug hatte und sich über klientelistische Verbindungen verstetigte, profilierte sich die Schule als eine Veranstaltung des Staates, die – bezogen auf eine als unterrichtspflichtig definierte Bevölkerungs-

gruppe – die ihr zugewiesenen Aufgaben normierend und inklusiv wahrnahm. In allen drei Ländern führte der massive Ausbau der öffentlichen Schulen zu einer erheblichen Veränderungsdynamik der zwischen privater Vereinstätigkeit und öffentlicher Beschulung angesiedelten Verortungsformen volksbildnerischer Arbeit und zu beträchtlichen Funktionsverschiebungen im volksbildnerischen Institutionengefüge. Zum einen wurden in dem Maße, wie der Ausbau der staatlich-öffentlichen Pflichtschule eine umfassende Alphabetisierung der Bevölkerung gewährleistete und eine drastische Reduzierung der Analphabetenraten nach sich zog, die kompensatorischen Angebote zur Erwachsenenalphabetisierung – eine der traditionellen Hauptaufgaben privater Volksbildungstätigkeit – obsolet. Und zum anderen verlagerte sich mit dem ebenfalls staatlich forcierten Ausbau des gewerblich-technischen Schulwesens auch die fachspezifische Kenntnisvermittlung – die zweite Hauptaufgabe volksbildnerischer Vereinstätigkeit – in verstärktem Maße auf öffentliche Einrichtungen. Die Radikalität und Schnelligkeit, mit der das öffentliche Schulwesen ausgebaut wurde und für Funktionsverschiebungen im Spannungsfeld Verein – Schule sorgte, variierte in den verschiedenen Staaten allerdings beträchtlich. Während in Deutschland und Frankreich die Bevölkerung gegen Ende des 19. Jahrhunderts fast ausschließlich über die Primarschule alphabetisiert wurde, konnte in Spanien das öffentliche Schulwesen diese Funktion erst in den 1970er und 1980er Jahren übernehmen. Die Dominanz kompensatorischer Volksbildung auf der einen und die frühzeitige ‚Freisetzung‘ des volksbildnerischen Institutionengefüges von Alphabetisierungsaufgaben auf der anderen Seite markieren somit eine entscheidende Differenz zwischen spanischer und deutsch-französischer Erwachsenenbildungsgeschichte. Die frühzeitige Abtretung der Alphabetisierungskomponente an das öffentliche Schulwesen präjudizierte jedoch keineswegs eine gleichgerichtete Entwicklung im kulturellen Bereich. Denn während sich der kulturelle Bereich in Deutschland an dem Vorbild akademisch-universitärer Bildung orientierte und sich auch institutionell verselbständigte, entwickelte sich in Frankreich eine Freizeit-, Sport- und Geselligkeitskultur, die weiterhin in eine vielgestaltige Vereinslandschaft eingebettet blieb. Die kulturelle Komponente spanischer Erwachsenenbildung hat sich dagegen nach dem schulischen Inklusionsschub der 1980er Jahre und den postfrankistischen Demokratisierungsbestrebungen noch kaum inhaltlich oder institutionell profiliert.

Fragt man vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Ausprägungsformen von Erwachsenenbildung nach den Auswirkungen, die der europäische Einigungsprozeß und die mit ihm verbundenen Anforderungen auf die nationale Verfaßtheit erwachsenenbildnerischer Strukturen haben, so läßt sich diese Frage in doppelter Weise spezifizieren:

Zum einen existieren Anpassungszwänge und Veränderungspotentiale, die sich aus der Internationalisierung und Europäisierung der Weiterbildung ergeben und *von außen* auf die nationalen Weiterbildungslandschaften Einfluß nehmen. So strahlt beispielsweise der europäische Weiterbildungsmarkt, der sich im Gefolge des Einigungsprozesses jenseits der nationalen Erwachsenenbildungsträger und -strukturen etabliert hat und sich institutionell weiter festigen wird, in seinen trendsetzenden Auswirkungen auch auf diese zurück. Dieser Weiterbildungsmarkt wird einerseits von privaten Bildungsträgern mit

transnationaler Ausrichtung dominiert, die modernste Bildungsmedien mit binnenmarktdeckenden Programmen einsetzen und den allgemeinen Bedeutungsverlust der in öffentlicher Verantwortung organisierten Erwachsenenbildung weiter vorantreiben. Andererseits wird er von verschiedenen Einrichtungen und Initiativen der EG (Aktionsprogramme im Sprachen-, Technologie- und Berufsbildungsbereich, Aktivitäten des *Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung*, Maßnahmen der europäischen Strukturfonds) getragen, die mittlerweile beträchtliche Größenordnungen erreicht haben und die nationalen Weiterbildungsträger auf transnationale Standards festlegen (PIEHL 1989).

Zum anderen bestehen erhebliche Anpassungsanforderungen, die innerhalb der einzelnen Staaten selbst thematisiert werden und *von innen* die Erwachsenenbildung beeinflussen. Die Debatte über solche Anpassungsleistungen wird dabei zunehmend unter Wettbewerbsgesichtspunkten geführt, welche die Qualifizierung für Europa vor allem in den drei Bereichen europäische Länder- und Institutionenkunde, fremdsprachlicher Kenntniserwerb und beruflich-technische Qualifizierung ansiedeln. Derjenige erwachsenenbildnerische Teilssektor, der real den stärksten Veränderungen unterliegt, ist die berufliche Weiterbildung, deren Expansion durch die verstärkte Indienstnahme von Erwachsenenbildung für arbeitsmarktpolitische Steuerungszwecke (Bekämpfung von Arbeitslosigkeit) und durch die informationstechnologische Neustrukturierung von Produktionsabläufen noch zusätzlich beschleunigt wird.

Dieser zweifache Anpassungsdruck führt beispielsweise in Deutschland zu deutlichen Schwerpunktverlagerungen im traditionellen Erwachsenenbildungsgefüge. Im Vergleich zum Größenwachstum der Volkshochschulen expandiert die beruflich-betriebliche Weiterbildung wesentlich schneller und übertrifft in ihrem quantitativen Ausmaß den öffentlichen Sektor bereits um ein Vielfaches (ARBEITSKREIS 1990). Dieser Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung hat in institutioneller Hinsicht auch eine zunehmende Privatisierung der Erwachsenenbildung zur Folge, da die Betriebe in verstärktem Maße auf externe Anbieter zurückgreifen, um ihren Weiterbildungsbedarf zu decken. Die beruflichen Qualifizierungsanforderungen, die Privatisierung von Weiterbildungsangeboten sowie die Steigerung des gesellschaftlichen und individuellen Stellenwertes von Weiterbildung sind allerdings nicht nur ein Resultat der Erwartungen, die mit der Europäisierung und Internationalisierung entstanden sind, sondern auch eine Konsequenz der Universalisierung und institutionellen Entgrenzung von Erwachsenenbildung insgesamt (KADE 1989). Trotz dieser Verschiebungen bleiben die Volkshochschulen allerdings nach wie vor als bedeutende Bezugspunkte erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten und Strukturen erhalten. Sie reagieren auf die Europäisierung und ihre Auswirkungen mit einer Ausweitung derjenigen Programme, die neben ökonomischer Verwertbarkeit vor allem politische und soziale Integrationsfunktionen haben: Sprachenbildung, politische Institutionenkunde, interkulturelle Bildung und internationale Zusammenarbeit. Gerade die Abwehr einer rein wirtschafts- oder arbeitsmarktpolitischen Instrumentalisierung und die Betonung einer aufklärenden, teilnehmerorientierten, gleichzeitig aber auch integrativen Grundkonzeption erwachsenenbildnerischer Angebote bieten Anschlußmöglichkeiten an die eigenen Traditionen, ohne dadurch den Raum für

konkurrenzfähige Mischungsverhältnisse allzusehr zu verengen (DOHMEN 1989; SCHWERPUNKTTHEMA 1990).

Die verstärkte Berücksichtigung der europäischen Dimension bzw. die Legitimation von Bildungsangeboten mit dem Hinweis auf ihre Aktualität bzw. Qualifizierung für Europa verweisen daher trotz der beobachtbaren Schwerpunktverlagerungen auf einen begrenzten institutionellen Veränderungsspielraum von Erwachsenenbildung. Denn mit ihren flexiblen Anpassungsstrategien sind die traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen bislang in der Lage, institutionelle Stabilität und thematische Variabilität erfolgreich miteinander zu verbinden. Sie erweisen sich gegenüber denjenigen Weiterbildungsinstitutionen, die im Gefolge des europäischen Einigungsprozesses neu entstanden sind bzw. die berufsqualifikatorische Funktion von Erwachsenenbildung vorrangig betonen, als nach wie vor konkurrenzfähig, auch wenn ihre Marktanteile gemessen am Gesamtvolumen insgesamt rückläufig sind. Angesichts dieser Beharrungskraft traditioneller Erwachsenenbildungsinstitutionen wird eine auf Europa orientierte Bildungspolitik nicht so sehr die *Europäisierung* der nationalen (Weiter-)Bildungssysteme im Sinne einer allgemeinen Homogenisierung und Anpassung als vielmehr die Herstellung von *Europafähigkeit* im Sinne einer qualifizierenden Vorbereitung anstreben (ZUKÜNFTIGE BILDUNGSPOLITIK 1990, S. 278).

Literatur

- ALBERDI, R.: La formación profesional en Barcelona. Barcelona: Ediciones Don Bosco, 1980.
- ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Dokumentation der Tagung Modelle der Finanzierung von Weiterbildungskosten – Informationen und Kontroversen. (Beiträge. Bd. 24.) Hannover 1990.
- BALSER, F.: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. (Beiträge zur Erwachsenenbildung.) Stuttgart 1959.
- BIRKER, K.: Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840–1870. (Publikationen zur Geschichte der Arbeiterbewegung.) Berlin 1973.
- BOIRAUD, H.: Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au XIXe siècle. In: Éducation permanente (1982), H. 62–63, S. 29–52.
- CACÉRÈS, B.: Histoire de l'éducation populaire. Paris: Éditions du Seuil, 1964.
- COUTROT, A.: Les mouvements de jeunesse en France dans l'entre-deux-guerres. In: Les cahiers de l'animation 32 (1981), S. 29–37.
- CULLA I CLARÀ, J. B.: El republicanisme lerrouxista a Catalunya (1901–1923). Barcelona: Curial, 1986.
- DOHMEN, G.: Volkshochschulen für Europa. In: Hessische Blätter für Volksbildung 39 (1989), S. 260–266.
- DRÄGER, H.: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. (Materialien zur Erwachsenenbildung.) Stuttgart 1975.
- FLECHA, R. u. a.: Dos siglos de educación de adultos. Barcelona: El Roure, 1988.
- FRANÇOIS, E.: Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1983), S. 755–768.
- GENOVARD, C. u. a.: Das berufliche Bildungswesen in Spanien. Berlin 1987.
- GREINERT, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. (Beiträge zur Berufsbildung.) Hannover 1975.
- GUEREÑA, J.-L.: Les écoles d'adultes en Espagne (1838–1873). In: Cuadernos de historia contemporánea 12 (1990), S. 11–44.
- HARNEY, K.: Fortbildungsschulen. In: JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): 1800–1870. Von

- der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3.) München 1987, S. 281–292.
- HEITZER, H.: Der Volksverein für das Katholische Deutschland im Kaiserreich 1890–1918. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. Reihe B. Bd. 26.) Mainz 1979.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 789–808.
- KODALLE, K.-M. (Hrsg.): Karl Christian Friedrich Krause (1781–1832). Studien zu seiner Philosophie und zum Krausismo. (Schriften zur Transzendentalphilosophie. Bd. 5.) Hamburg 1985.
- LABOURIE, R.: L'animation socioculturelle en France: lignes de force et problèmes. In: BESNARD, P., u. a.: Éducation permanente et animation socioculturelle. Paris: Presses universitaires de France, 1978, S. 383–429.
- LANGWIESCHE, D.: ‚Volksbildung‘ und ‚Leserlenkung‘ in Deutschland von der wilhelminischen Ära bis zur nationalsozialistischen Diktatur. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 14 (1989), H. 1, S. 108–125.
- LÁZARO FLORES, E.: Historia de las construcciones escolares en España. In: Revista de Educación 240 (1975), S. 114–126.
- LÉON, A.: Histoire de l'éducation populaire en France. Paris: Éditions Fernand Nathan, 1983.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- MERCIER, L.: Les universités populaires: 1899–1914. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1986.
- NAVARRO SANDALINAS, R.: La enseñanza primaria durante el franquismo (1936–1975). Barcelona: PPU, 1990.
- ORY, P.: L'action culturelle du front populaire. In: Les cahiers de l'animation 32 (1981), S. 17–27.
- PAZ FERNÁNDEZ, J.: Instituciones educativas para adultos en España. Madrid: H. Seco Olea, 1986.
- PIEHL, E.: Überblick über die Entwicklungen zu einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft unter besonderer Berücksichtigung der Beiträge des CEDEFOP. In: Berufsbildung 1989, H. 1, S. 40–47.
- PROST, A.: Histoire de l'enseignement en France 1800–1967. Paris: Librairie Armand Colin, 1968.
- SCHRIEWER, J.: Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1.) Stuttgart 1982, S. 250–285.
- SCHWERPUNKTTHEMA Europa. In: Die Volkshochschule (1990), H. 1, S. 10–25.
- SEITTER, W.: Volksbildung als Teilhabe. Die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890–1920. (Studien zur Erwachsenenbildung. Bd. 4.) Frankfurt/Bern/New York/Paris 1990.
- SEITTER, W.: Volksaufklärung – Soziale Frage – Nationale Integration. Volksbildung um 1900 im interregionalen Vergleich: Barcelona und Frankfurt am Main. Frankfurt a. M. 1991 [unveröffentlichte Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt].
- STEINDORF, G.: Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland. (Beiträge zur Erwachsenenbildung. Bd. 16.) Osnabrück 1968.
- TERROT, N.: Histoire de l'éducation des adultes en France. Paris: Edilig, 1983.
- TIANA FERRER, A.: The golden decade of the University Extension in Spain (1898–1909): An interpretative essay. In: Higher education and society. Historical perspectives. Bd. 2. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1985, S. 688–701.
- VÍÑAO FRAGO, A.: The history of literacy in Spain: evolution, traits, and questions. In: History of education quarterly 30 (1990), S. 573–599.
- ZUKÜNFTIGE BILDUNGSPOLITIK – Bildung 2000. Schlußbericht der Enquête-Kommission des 11. Deutschen Bundestages und parlamentarische Beratung am 26. Oktober 1990. (Zur Sache 90,20.) Bonn 1990.

Abstract

The author analyzes historically important forms of adult education in Germany, France, and Spain against the background of the European process of unification and its homogenizing impact on the national systems of education. Their origins and specific institutionalization are reconstructed as the result of differentiation under the impact of activities of private associations in the field of popular education, on the one hand, and state-maintained schools, on the other. Due to their flexible strategies of adjustment, these traditions of adult education can, even today, stand their ground despite the growing competitive pressure exerted by market-oriented institutions offering vocational education.

Anschrift des Autors

Dipl. Päd. Wolfgang Seitter, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Feldbergstr. 42, W-6000 Frankfurt am Main